

## **Stosunek nauczycieli do wybranych kwestii reformy szkolnej**

Prowadząc zajęcia na studiach podyplomowych kilku kolejnych edycji, a także na studiach zaocznych na Uniwersytecie, wraz z moimi koleżankami i kolegami mieliśmy okazję zetknąć się z liczną grupą nauczycieli uzupełniających lub doskonalących swoje zawodowe kwalifikacje. Jako nauczyciele akademicki, zostaliśmy postawieni przed niełatwym zadaniem udzielenia pomocy tym, którzy za kilka chwil mieli podjąć wysiłek wdrażania reformy systemu edukacyjnego w skali globalnej. Niełatwym dlatego, że sami mieliśmy o niej, z różnych zresztą powodów, niejasne wyobrażenia, ale także dlatego, że staliśmy się adresatami oczekiwań nauczycielskich na znalezienie klucza do zrozumienia nowych zjawisk pojawiających się wraz z wdrażaną reformą. Każdy z nich, każdy z nas chce bowiem odnaleźć swe miejsce w mocno zmienionej już dziś rzeczywistości.

Jako badacze, zostaliśmy obdarowani przez los możliwością śledzenia jednego z najważniejszych procesów, jakiego doświadczamy w sferze oświaty w ciągu kilku ostatnich lat. Wraz z reformą pojawiła się okazja zaprojektowania i przeprowadzenia badań wśród nauczycieli, które służyłyby zdobyciu wiedzy o tym, czego oczekują oni od reformy systemu edukacji, jakie nadzieje z nią wiążą, jakie lęki wyrażają w związku ze zmianami.

Moja prezentacja będzie się opierać na wynikach wielogodzinnych dyskusji, zajęć warsztatowych, jakie prowadziłem w grupie 270 nauczycieli, słuchaczy studiów podyplomowych i zaocznych na Uniwersytecie Jagiellońskim w okresie od marca 2001 do lutego 2002 roku w ramach seminarium pedeutologicznego i przedmiotu „Uwarunkowania zmiany edukacyjnej”. Jest to także rezultat wielogodzinnych dyskusji z nauczycielami, w których toku artykułowali oni swoje nadzieje oraz obawy związane z reformą, z własną przyszłością zawodową.

Znana to prawda, że realizacja każdej reformy edukacji w istotnym stopniu zależy od nauczycieli. Tymczasem cały szereg obaw wzbudza kwestia wielu rozstrzygnięć władz oświatowych, rządowych i samorządowych, dotyczących ich sytuacji zawodowej, w tym zwłaszcza problem ich awansu zawodowego. W opinii nauczycieli, także i tych, którzy pomyślnie przebrnęli przez procedury weryfikacyjne, pojawiająca się konieczność drobiazgowego dokumentowania

swej pracy, gromadzenia najdrobniejszych świadectw podejmowanych działań – to tryumf biurokracji w systemie. Realny nauczyciel został zastąpiony zbiorem zaświadczeń, na których gromadzeniu upływa mu znaczna część zawodowej aktywności. Najsprawniejsi zbieracze mają największą szansę na awans zawodowy. Przodującym nauczycielom, głęboko zaangażowanym w codzienność szkolną, często brakuje już czasu na takie zbieractwo. Dla biurokracji rozwój bez planu (koniecznie sporządzonego według upowszechnianego wzorca) jest niemożliwy. Dlatego też awansuje się nauczyciela nie tyle za rozwój, ile raczej za wykonanie owego planu. Idea rozwoju jest grzebana w urzędniczych procedurach. To naturalne w sytuacji, gdy nauczycielską twórczość (jak każdą twórczość zresztą), niepowtarzalną, często wielobarwną, i bywa, iż ledwo uchwytną, próbuje się ująć w karby biurokratycznych wskaźników jakości.

Niemiała część obaw wobec reformy jest związana z modyfikacją systemu oceniania uczniów, w szczególności z wprowadzaniem nowej matury. Zwłaszcza ze strony środowisk polonistycznych słychać głosy o niepowetowanych szkodach, jakie wyniknąć mogą z wdrożenia matury w jej proponowanym dotychczas kształcie. Samodzielność, krytycyzm myślenia, rzetelna wiedza ucznia, znajomość lektur szkolnych, orientacja w kulturze narodowej i światowej, biegłość w języku ojczystym – wszystkie te wartości zostają zepchnięte na margines diagnozy maturalnej. Zamiast tego proponuje się testy, posiadające ze swej istoty granice stosowalności dla badania i oceny rezultatów kształcenia.

Obawy w związku z reformą dotyczą też jej kosztów. O tym, że jest to kwestia istotna (dla wielu najistotniejsza), świadczy choćby fakt, że nieprawidłowe oszacowanie kosztów reformy było przyczyną dymisji ministra edukacji narodowej. Istnieją podstawy, by sądzić, że na reformę w jej obecnym zakresie zmian społeczeństwa naszego nie stać. Począwszy od tzw. „gimbusów” dowożących młodzież do szkoły, poprzez wyposażenie szkół i ich infrastrukturę, a skończywszy na wynagrodzeniu nauczycieli za ich pracę. Niebezpieczne i niepokojące jest to, że głosy takie padają ze strony przedstawicieli samorządów lokalnych, które nie otrzymują na ten cel stosownych środków z subwencji oświatowej. Świadczy to o niezdolności państwa do wypełniania fundamentalnych, ustawowych powinności wobec swych obywateli. W takich warunkach proces reformowania edukacji (nie tylko tej konkretnej reformy, zainicjowanej przez tamtego konkretnego ministra) musi budzić uzasadnione obawy. Może się bowiem okazać, że w niedługim czasie będziemy musieli reformować edukację po to, by zmniejszyć straty spowodowane dzisiejszą reformą. Istnieją obawy, czy to jeszcze będzie możliwe.

Jednym z najważniejszych dokumentów reformy są tzw. podstawy programowe, stanowiące zapis podstawowych treści, które mają być przedmiotem pracy nauczycieli i uczniów. I znowu rodzą się tu wątpliwości: które treści są podstawowe, a które są drugorzędne? Podstawowe wobec czego? Kto miałby o tym decydować? Dzieło to tylko pozornie wydaje się łatwe. Przypomnijmy przykład Jerome'a Brunera, który w na początku lat 60. zwrócił się do wybitnych przedstawicieli nauki, laureatów Nagrody Nobla z prośbą o to, by wskazywali treści podstawowe w uprawianych przez siebie dyscyplinach. Po długich sporach inicjatywa skończyła się fiaskiem. Zadanie osiągnięcia powszechnej zgody okazało się wtedy zbyt trudne. Dlaczego dziś ma to być łatwiejsze? Trud-

ność wyodrębniania takich treści podstawowych i fakultatywnych rośnie gwałtownie w przypadku, gdy łączymy z sobą przedmioty szkolne. Z taką sytuacją mamy do czynienia w tzw. nauczaniu blokowym. Łączy się więc różne treści i powstają nowe całości: „Historia i społeczeństwo”, „Sztuka i technika”. Takie zestawienie musi wywoływać wątpliwości: czy zabieg „dodawania” do siebie tradycyjnych przedmiotów szkolnych nie przyczyni się do obniżenia jakości poznawania szkolnego (czyli wywoła efekt odwrotny do zamierzeń)? A co z planami kształcenia w szkołach? Plany te są dziś wypadkową lokalnych możliwości kadrowych, organizacyjnych, bazowych, a nade wszystko finansowych. To nie zamysły „strategiczne”, oparte na jakiejś teorii planu nauczania, decydują o doborze i układzie przedmiotów, zajęć szkolnych, obszarów edukacji. W na- zbyt wielu przypadkach plany te powstają wskutek analizy finansowych możliwości placówki, intuicji dyrektorów, bieżącego doświadczenia zespołów nauczycielskich. To są oczywiście rzeczy cenne i mogą stanowić elementy ułatwiające konstruowanie dobrego planu, ale nie mogą całkowicie zastąpić szerszego układu odniesienia, jakim powinna być wielokontekstowa podstawa budowy planów.

We wszystkich dokumentach reformy jej autorzy słusznie zresztą deklarują, że „edukacja jest wspólną wartością ogólnonarodową”. Czy można jednak wartość tę dostatecznie chronić wtedy, gdy kwestie jej finansowania zostały przekazane samorządom lokalnym, gminom czy powiatom, a te zmuszone są oszczędzać w sytuacji niedostatku środków? Samorządy uzyskały dominujący wpływ na jakość programów, zatrudnianie nauczycieli, kształt lokalnej sieci szkolnej, zgodnie z zasadą: „kto ma pieniądze, ten decyduje”. Doświadczenia kilkudziesięciu ostatnich miesięcy pokazują, że brak jest płynności w przekazywaniu pieniędzy samorządom, które zmuszone są uruchamiać rozmaite „programy interwencyjne” (czytaj: oszczędnościowe). Polityka ekonomiczna uzależniła od siebie edukację tak dalece, że ta „wartość ogólnonarodowa” przybrała postać lokalnych mutacji, w większości przypadków niespełniających oczekiwań społecznych na początku XXI wieku.

Każde działanie zmieniające utrwalony stan rzeczy zawiera w sobie ryzyko niepowodzenia. Takie ryzyko niesie z sobą także system działań składających się na trwającą reformą edukacji. Problem polega na tym, że źródło tego ryzyka może być rozmaicie sytuowane. Rzecznicy reformy mówią o powściągliwej czy wyczekującej postawie nauczycieli. Sami nauczyciele natomiast manifestują brak zaufania do jej autorów. Pamiętając składane im obietnice, trudno się temu dziwić. Coraz częściej padają głosy, że nauczyciele zostali wprowadzeni w błąd, oszukani. System ich awansu pozornie tylko promuje najlepszych. Zmusza ich do korzystania z różnych form doksztalcania za duże pieniądze. Praktyka zatwierdzania ich programów autorskich wskazuje na szereg nieprawidłowości i utrudnień. Ponadto mają w szkole ograniczony dostęp do komputera i sieci internetowych. W atmosferze nacisków kontynuowana jest praktyka pozornych wyborów podręczników szkolnych.

Część tych zjawisk stanowi nieodłączny element każdego reformowanego systemu edukacyjnego w dowolnej części świata. Ma charakter uniwersalny, jest właściwa wszystkim społeczeństwom podejmującym trud zmiany globalnej (a taki charakter ma obecna reforma). Pewne koszty są zatem nieuniknione,

pewne zjawiska są powszechne. Dotyczy to zarówno kosztów ekonomicznych, ponoszonych przez całe społeczeństwo, jak i psychicznych, ponoszonych przez nauczycieli, pracowników ośrodków metodycznych, rodziców, wreszcie samych uczniów, wynikających z konieczności odrzucenia części dawnych nawyków, stereotypów, przyzwyczajęń. Reforma musi się opłacać. Idzie o to, by koszty te nie przewyższyły potencjalnych zysków, by nie odebrały wszystkim podmiotom edukacji poczucia sensowności wprowadzanych zmian. Wtedy bowiem pojawi niechęć do zmiany i opór wobec reformy uniemożliwiający realizację jej celów. Opór ten może przybierać różne formy. Po pierwsze, może być jawny, nagłośniony, wyraźnie związany z konkretnym środowiskiem czy konkretnym człowiekiem. Wydaje się, że taki opór nauczycieli wobec reformy występuje w znikomym zakresie. Jednakże opór nie musi przybierać formy tyleż gwałtownej, co widzialnej, z którą autorzy reformy (tzn. władza oświatowa) mogliby się w miarę szybko rozprawić. Głównym motywem działań nauczycielskich staje się chęć przetrwania okresu globalnej ingerencji władzy w ich pracę zawodową. Energia i czas zostają spożytkowane na ochronę tego, co – zwłaszcza w przypadku nauczycieli nowatorów – uznają oni za trwały element rzetelnej edukacji: solidną wiedzę ucznia, wielowariantowość jego myślenia, kreatywność w poszukiwaniu rozwiązań zróżnicowanych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych. Nowatorzy, jak nikt inny, znają wartość wolności i odpowiedzialności nauczycielskiej. Wielokrotnie bowiem dostarczyli na to dowodów, tworząc swoje programy autorskie znacznie wcześniej, zanim władza ogłosiła to powszechną powinnością nauczycielską. Są niepokorni, bo wiedzą, że myślenie twórcze zwykło podążać swymi własnymi ścieżkami. Nie dają się ująć w narzucony szablon programowo-organizacyjny, skrojony przez polityków decydujących o kierunkach reformy czy urzędników strzegących jej przebiegu. Powstaje groteskowa sytuacja ukrytego konfliktu między głównymi partnerami w działaniach reformatorskich: władzą i środowiskiem nauczycielskim. Groteskowość tej sytuacji polega na tym, że autorom reformy – jeśli przestudiować stosowne publikacje, np. serię publikacji pod wspólną nazwą „Biblioteczka Reformy” – chodzi dokładnie o to samo, o co chodzi nowatorom: o rozszerzenie obszarów przejawiania uczniowskiej i nauczycielskiej podmiotowości, o demokratyzację życia szkoły, o nowoczesne programy kształcenia, o wzrost prestiżu zawodowego nauczyciela. Sytuacja jest dzisiaj taka, że nowatorzy muszą potykać się już nie tylko z członkami własnych zespołów nauczycielskich, niechętnych im, zazdrosnych, niełojalnych i sfrustrowanych, lecz także z władzą oświatową, dyrektorami szkół, tzw. nadzorem oświatowym, pragnącym znaleźć dla nowatorów „właściwe” miejsce w systemie.

Rezultatem jest marginalizacja tej grupy nauczycieli w codziennym życiu szkolnym, mimo że oni właśnie mogliby stać się naturalnym, choć zapewne bardzo wymagającym, sojusznikiem autorów reformy<sup>1</sup>. Oni nie chcą być wciąż konfrontowani z innymi nauczycielami, nie chcą być wciąż stawiani w pierwszym szeregu i oglądani, jak towar w sklepie z ekskluzywną bielizną: każdy może popatrzeć, niewielu na niego stać. Chcą dobrze pracować, czuć się

---

<sup>1</sup> Wiele przykładów dowodzących niełatwej doli nauczycieli poszukujących dostarcza np. publikacja B. Śliwerskiego, *Edukacja pod prąd*, „Impuls”, Kraków 2001.

wolnymi w odnajdowaniu własnego sposobu na „dobrą robotę”. Brzydzą się uwodzeniem władzy po to, by zyskać jej przychyłność. Chcą zająć się pracą pedagogiczną, nie zaś nieustannym udowadnianiem swych dobrych intencji.

Dotknąłem tu kwestii relacji interpersonalnych wśród nauczycieli. Staje się dziś coraz bardziej widoczne, iż wraz z wprowadzeniem nowych zasad awansu zawodowego nauczycieli stosunki w zespołach nauczycielskich uległy zasadniczej zmianie. Wspomniana wcześniej konieczność dokumentowania niemal każdego swego kroku przez nauczyciela pragnącego awansować na wyższy stopień w hierarchii zawodowej, wytworzenie się mechanizmu rywalizacji o godziny, o dodatek motywacyjny, o życzliwość dyrektora, życzliwość rodziców zabiły nauczycielską solidarność, wzajemną pomoc, wymianę doświadczeń. W to miejsce coraz powszechniej pojawiają się konflikty, wynikające z lęku o pracę, z niezdolności nauczycieli czy dyrektorów do negocjowania, niekiedy niechęci wobec własnych obowiązków. Część tych konfliktów powtarza się nieustannie, bez względu na czas i kształt edukacji. Część natomiast pojawia się w związku z wdrażaniem niektórych założeń reformy. Przy czym nie muszą one wynikać ze złej woli reformatorów, lecz z uwarunkowań obiektywnych. Konieczna reorganizacja placówek (wynikająca choćby z faktu gwałtownego zmniejszania się liczby dzieci w wieku szkolnym), niosąca za sobą redukcję etatów w placówkach oświatowych, napędza mechanizm rywalizacji. Podobnie, jak niedostatek pieniędzy na podwyżki pensji dla nauczycieli, świadczenia socjalne czy dodatki motywacyjne. Na to nakładają się jeszcze inne przyczyny powstawania konfliktów w zespołach nauczycielskich: styl zarządzania szkołą przez dyrektora, międzyosobowe antagonizmy nauczycieli, naciski ze strony rodziców, relacje z pracownikami instytucji nadzoru pedagogicznego. Ktoś mógłby sądzić, że nie ma w tym nic nadzwyczajnego. Konflikty są bowiem nieodłączną częścią pracy nauczyciela. Wydaje się jednak, że dzisiaj nabierają one nowego wymiaru: coraz częściej mają one negatywne skutki, chodzi w nich o zniszczenie „przeciwnika”, odebranie mu możliwości działania, pozbawienie szansy na ewentualne naprawienie błędów. Takie konflikty są wyraźnie destrukcyjne. Zostaje po nich tylko nienawiść, uniemożliwiająca późniejszą współpracę stron konfliktu, rodzi się poczucie krzywdy u pokonanych czy, na równi niszczące, poczucie pustej satysfakcji u tych, którym jakoby udało się zwyciężyć.

Jeśli więc taki typ konfliktów pojawia się coraz powszechniej w zespołach nauczycielskich, pytanie o przyszłość szkoły musi wywoływać pesymistyczne myśli. Czyżby miała się ona zamienić w arenę wyniszczającej walki, w której nie ma zwycięzców, a tylko zwyciężeni? Czy szkoła ma się zmienić w siedlisko ponurych praktyk zniewalania słabszych i tryumfu powszechnej wrogości? Na szczęście takie katastroficzne prognozy pozostają – jak dotąd – tylko w sferze spekulacji. Rzeczywistość szkolna nie jest bowiem tak jednostronnie negatywna, jak opisują ją krytycy, ani tak wspaniała, jak widzą ją apologety. Jest oczywiście zróżnicowana. Są na szczęście takie szkoły, gdzie stosunki międzyludzkie są układane na zasadzie współpracy i solidarności, gdzie na co dzień obecna jest uczciwość, gdzie partnerstwo uczniów i nauczycieli nie jest ideologicznym sloganem powtarzanym najczęściej 14 października.

Reforma systemu edukacyjnego została pomyślana tak, by poprzez stworzenie podstaw prawnych i organizacyjnych ułatwić każdej placówce, każdemu nauczycielowi realizację zadań zawodowych. Szlachetny to zamysł, niezbędny, oczywisty. Mniej oczywisty jest zakres i sposób jego realizacji. Zgodnie z zamierzeniami autorów, reforma miała być realizowana skokowo: w krótkim czasie wykonuje się wszystkie zaplanowane działania, bo na wszystkie są zapewnione środki finansowe. Dzisiaj wiemy już, że tych środków brakuje i stan taki będzie trwał. Ewolucyjność reformy została wymuszona przez realność. Co więcej, reformowanie edukacji stało się częścią gry politycznej: stosunek do reformy jest miarą lojalności sojuszników politycznych. Ponownie mamy do czynienia z sytuacją, gdy decyzje dotyczące edukacji zapadają poza nią samą, tzn. poza środowiskami, które następnie będą doświadczać ich skutków.